

12. Климентенко А.Д., Миролубов А.А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1981.
13. Широкова Т.А. Термины и терминология политической экономики социализма: (Опыт системного исследования на материале современного немецкого языка). Канд. дис. М., 1978.

С.И. РАДИВИЛОВА

Ленинградский санитарно-гигиенический медицинский институт

### О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА РЕЧЕВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ ЧТЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Важнейшей практической задачей изучения иностранного языка в неязыковом вузе является обучение чтению иностранной литературы по специальности. Поставленная практическая цель определяет и главный, специфический именно для методики преподавания иностранных языков, принцип обучения – его речевая направленность. Реализация этого принципа означает, что обучение различным видам речевой деятельности может быть успешным лишь при организации учебной речевой деятельности.

В соответствии с этим принципом обучение чтению как виду речевой деятельности также может быть успешным лишь при условии, если учебное чтение будет организовано как речевая деятельность. Для этого необходимо, чтобы в учебных условиях сохранялась сущность чтения как речевого процесса.

Очевидно, что характер чтения при совершенном владении языком в значительной степени отличается от чтения при несовершенном владении им. У зрелого чтеца процесс понимания и извлечения информации, который составляет сущность чтения как речевого процесса, происходит одновременно с восприятием текста. Неразрывность этой связи обусловлена высокой степенью сформированности речевых навыков, лежащих в основе умения читать. Благодаря этому процесс смыслового восприятия носит целостный характер, внимание читающего направлено целиком на содержание читаемого, мысль не отвлекается на осознание формально-языковых моментов.

По-иному происходит процесс извлечения информации при не-совершенном владении языком. Недостаточно сформированные лексические и грамматические навыки, а также наличие незнакомых слов препятствуют установлению быстрой связи между восприятием и пониманием. Вследствие этого у неопытного чтеца процесс извлечения информации опосредуется рядом технических операций, непосредственно не связанных с пониманием содержания, главным образом операций дискурсивно-аналитического характера. Поиск незнакомых слов в словаре связан с необходимостью осуществлять операции по определению словообразовательных элементов слова, его синтаксической функции, грамматической категории и т.д. Это в свою очередь изменяет психологическую структуру чтения.

Наличие двух объектов деятельности — текста и словаря — и как следствие — необходимость временного раздвоения внимания усложняют характер чтения [1, 19].

Прежде всего поиск слов в словаре сопряжен с необходимостью совершать двигательные моторные действия, и внимание длительное время направлено только на этот поиск. Для этого учащийся вынужден удерживать в оперативной памяти графический образ слова, который, не будучи связан с содержанием, легко ускользает из памяти. Известно, что оперативная память ограничена как по объему, так и по времени хранения информации, которое имеет тенденцию сокращаться, если запоминаемый код не связан с содержанием. В связи с этим часто возникает необходимость регрессивных действий (уточнение формы слова, повторный поиск слова в словаре).

Кроме того, поиск слова в словаре не является только технической операцией. Он предполагает осуществление мыслительных операций, связанных с раскрытием контекстного значения искомого слова. Эти операции немислимы без наличия определенного лингвистического базиса, включающего соответствующие языковые знания и языковые навыки оперирования языковым материалом, для которых характерно "преобладание сознательности, дискурсивности над автоматизмом" [2, 13].

Таким образом, необходимость осуществления моторных действий, а также действий дискурсивно-аналитического характера приводит к тому, что смысл читаемого, содержание текста как та-

ковое отходит в это время на второй план, "заслоняется" действиями неречевого характера.

Кроме того, если при этом возникает необходимость постоянно пользоваться словарем, то процесс понимания постоянно "прерывается", нарушается целостность смыслового восприятия, замедляется естественный темп извлечения информации. Чтение из речевого процесса, главной особенностью которого является направленность внимания на содержание читаемого, превращается в процесс последовательных операций дискурсивно-аналитического характера. Если количество этих операций превосходит известную норму, то они начинают отрицательно воздействовать на правильность понимания читаемого.

Нетрудно заметить, что такое чтение не носит речевого характера. В этом плане вполне правомерным, с методической точки зрения, является вывод о необходимости всемерного ограничения количества обращений к словарю как обязательного условия осуществления данного вида речевой деятельности.

Такое наиболее общее методическое требование, практическая реализация которого, однако, связана с рядом объективных трудностей. К числу последних относится прежде всего чрезвычайно ограниченный лексический запас учащихся.

Выход из создавшегося положения практическая методика находит в создании и использовании на начальном этапе обучения в значительной степени адаптированных текстов. Однако и такой путь не свободен от некоторых недостатков. К числу последних относится то, что при имеющемся малом запасе слов у студентов-первокурсников и ограниченном времени обучения чтение адаптированных текстов неизбежно чрезмерно затягивается. Чтение оригинальных текстов, непосредственно связанных с будущей специальностью студентов, откладывается на неопределенный период времени, что отрицательно сказывается на мотивации обучения. Кроме того, адаптированные искусственные тексты, как правило, неинтересны по содержанию. Между тем известно, что важнейшим фактором, определяющим успешность обучения чтению, является интерес к читаемому. При этом интерес к читаемому обеспечивается практической и познавательной ценностью получаемых сведений для будущей профессиональной и учебной деятельности. Таким образом,

чение адаптированных текстов даже на начальном этапе обучения нельзя считать методически оправданным.

Более популярен в практической методике иной путь: учащимся уже в начале обучения предлагается читать оригинальные иноязычные тексты, содержащие профессиональную информацию. Однако при этом, как указывалось выше, неизбежно наносится урон речевой направленности обучения. Предполагается при этом, что формирование лексических речевых навыков является естественным результатом обучения. Между тем в основе чтения текстов со словарем лежит постоянная тренировка в осуществлении дискурсивно-аналитических операций с языковым материалом. В процессе чтения со словарем, обращение к которому при малом лексическом запасе является неизбежно частым, происходит формирование скорее языковых, а не речевых лексических навыков. Текст по существу превращается в очередное языковое упражнение и подменяет собой речевую деятельность.

Языковые упражнения, однако, будучи аналитическими, неситуативными и коммуникативно не мотивированными, не могут формировать основные качества речевого лексического навыка, для формирования которых необходимо выполнение речевых и условно-речевых лексических упражнений.

Для разрешения имеющегося противоречия представляется необходимым пересмотреть некоторые устоявшиеся в методике приемы обучения, связанные с использованием словаря как средства преодоления лексических трудностей.

Итак, в порядке гипотезы нами было высказано мнение, что сокращение объема самостоятельной работы по преодолению лексических трудностей на начальном этапе обучения даст возможность создания оптимальных условий для того, чтобы чтение осуществлялось как коммуникативная деятельность. Предполагалось, что такой подход позволит значительно увеличить объем речевой практики на занятии. Самостоятельное чтение текста, как хорошо известно преподавателям, требует значительных, с нашей точки зрения, неоправданных затрат времени, которые при предлагаемом подходе могли бы быть использованы для речевой практики. Предполагалось также, что увеличение объема речевой практики создаст условия для действительного совершенствования речевых лексических навыков чтения.

Указанное предположение ни в коей мере не умаляет значения самостоятельной работы при изучении языка. Умение самостоятельно работать со словарем является необходимым для будущего специалиста. Однако ориентация только на эту практическую задачу при обучении неизбежно меняет соотношение главных и второстепенных задач при практическом изучении языка. Главной задачей обучения является прежде всего формирование прочных речевых навыков чтения. Обучение методам самостоятельной работы с текстом в данном случае является второстепенной задачей. Правильное соотношение главных и второстепенных задач обучения помогает установить последовательность в овладении речевыми и языковыми навыками. Так, целью начального этапа обучения должно стать формирование речевых навыков чтения. Чтение со словарем, предполагающее формирование скорее языковых, а не речевых навыков, должно стать, по нашему мнению, содержанием более поздних этапов обучения. Самостоятельная работа с текстом, чтение немислимы без прочных речевых навыков, которые в данном случае являются залогом ее эффективности.

Вышеизложенные соображения легли в основу экспериментального курса, проведенного на базе Ленинградского санитарно-гигиенического медицинского института в четырех группах II курса санитарно-гигиенического факультета. Эксперимент проводился в течение одного семестра (32 часа). В отличие от контрольных групп обучение чтению в экспериментальных группах проводилось следующим образом:

1) двуязычный словарь как средство преодоления лексических трудностей чтения студентами не использовался ни на аудиторных занятиях, ни при подготовке домашних заданий;

2) преодоление лексических трудностей обеспечивалось преподавателем непосредственно в ходе первичного чтения прямым указанием на словарное контекстное значение неизвестных учащимся английских слов. Текст воспринимался учащимися одновременно зрительно и на слух. Непосредственно по прочтении каждого неизвестного ранее слова преподаватель давал по-русски его эквивалент в словарной форме. Тем самым обеспечивалась прямая связь между графическим и звуковым образом слова и его значением. Понимание текста не прерывалось операциями, не связанными со смысловым восприятием, и внимание было направлено только на извлечение содержательной информации.

Вторичное прочтение текста, перед которым учащиеся получали задание перевести текст, обнаруживало, что процесс смыслового восприятия текста протекает безошибочно.

Таким образом, незнакомая лексика вводилась в процессе речевой деятельности при чтении нового текста. Для лучшего усвоения языкового материала учащимся по прочтении предлагалось выполнить задания содержательного характера.

Такой подход позволил значительно повысить эффективность обучения чтению в целом и обучения лексическим навыкам в частности. Прежде всего, поскольку процесс чтения по времени был близок к естественному темпу чтения на родном языке, появилась возможность значительно увеличить объем прочитываемого текстового материала, т.е. речевой практики. На занятии, как правило, прочитывались два или три текста, каждый объемом 1200–1500 печатных знаков. Учащиеся постоянно получали новую информацию, что положительно влияло на мотивацию обучения. Учебная деятельность по характеру напоминала естественную. Извлечение новой информации происходило без излишних затрат времени и усилий.

Значительно сократился объем домашней работы. Из практики исчезли длинные списки слов со случайно привязанными и с большим трудом запоминаемыми русскими эквивалентами.

Описываемый подход создал условия для лучшего усвоения лексического материала. Известно, что слова в речевом контексте запоминаются лучше, чем изолированные или в предложениях тренировочных лексических упражнений. Увеличение речевой практики сделало возможным увеличение количества таких контекстов.

Результаты контрольного среза, проведенного в экспериментальных и контрольных группах, показали высокую эффективность предлагаемого подхода: студенты экспериментальных групп переводили английский текст не только правильнее, чем студенты контрольных групп, но и значительно быстрее (в 1,8 раза).

Как показало экспериментальное обучение, чтение текста является более эффективным средством первичной презентации лексического материала по сравнению с традиционной предтекстовой презентацией.

Применение описываемого здесь подхода существенно меняет характер предречевых лексических упражнений, имеющих своей целью

формирование прочих речевых лексических навыков. Количество языковых упражнений сокращается. Главной задачей предречевых упражнений является создание автоматизированной связи формы слова и его значения. Последнее, как известно, достигается упражнениями "в семантизации лексических единиц в условиях зрительной рецепции в различных позициях, вариантах и сочетаниях" [3, 125].

Установлено, что овладеть словом можно только включив его в речевую коммуникацию, т.е. через соотнесение слова с соответствующими ситуациями. Изолированное слово не относится к коммуникативному уровню. Отсюда включению слова в коммуникативный акт должно предшествовать предъявление учащимся "контекстов, достаточно варьируемых по парадигматическим связям заданного слова" [4, 17]. В лексиконе обучающегося слову должны быть приписаны и синтаксические, и семантические признаки. Значение слова не есть что-то однородное. Значение слова как сумма признаков поименного предмета определяется местом слова в синтагматическом ряду. Каждое слово "готового" предложения может быть охарактеризовано не только со стороны взаимоотношения грамматических классов, но и со стороны индивидуальных семантических характеристик, определяемых минимальным контекстом слова.

Вполне понятны утверждения многих лингвистов и методистов о том, что знать значение слова — это значит знать круг слов, с которыми данное слово-значение сочетается. Многие преподаватели часто обнаруживают стремление показать учащимся всю смысловую структуру слова. Однако объяснение смысловых нюансов слова, как правило, мало помогает учащимся. Усвоение всех значений слова должно происходить в речи.

Есть мнение, что все "аспекты лингвистического значения должны по существу скорее осваиваться самим учащимся, чем преподаваться учителем" [5, 81]. Для этого надо только обеспечить учащихся возможно более широкими контактами с языком. Нетрудно заметить, однако, что в этом случае усвоение значений слова не носит целенаправленного характера, а объем речевой практики при имеющемся количестве времени, отводимом на изучение иностранного языка в вузе, не в полной мере обеспечивает такое усвоение. В этой связи возникает вопрос о выборе и характере языкового материала, на основе которого могут формироваться ре-



ческие лексические навыки. Таким образом, встает проблема выбора единицы обучения лексическому аспекту чтения.

Как указывалось выше, слово, не являясь единицей коммуникативной, не снимает в то же время омонимии и многозначности самого слова, для правильной и однозначной семантизации которого в тексте требуется учет минимального языкового окружения. Таким минимальным языковым контекстом является синтагма-словосочетание. И в этом смысле предложение или текст являются единицами избыточными. В то же время, с точки зрения лингвистики, синтагма-словосочетание является достаточной единицей для однозначной семантизации слова при чтении.

Важнейшим аргументом в пользу применения словосочетания в качестве единицы обучения являются свойства, относящиеся к ее коммуникативно-смысловому аспекту. Будучи частью предложения, этой мельчайшей единицы коммуникации, синтагма-словосочетание в то же время обладает относительной смысловой законченностью и целостностью. Предложение всегда можно разделить на синтагмы, каждая из которых несет информацию о предмете или лице, о котором идет речь в предложении, о действии, совершаемом лицом, а также об обстоятельствах совершения действия. Синтагма является единицей речи, отражающей сложные понятия реальной действительности. Эта мысль принадлежит выдающемуся советскому лингвисту В.В.Виноградову.

Чрезвычайно важным является также и то, что членение предложения на синтагмы в процессе понимания всегда имеет место при чтении и является не только сопутствующим обстоятельством, но и условием правильного понимания. В процессе чтения синтагма выступает в роли главной единицы перекодирования языкового кода в код смысла. Такое перекодирование позволяет удерживать информацию в образных кодах, а не в коде натуральных слов, не перегружая оперативную память.

Выбор словосочетания в качестве единицы обучения существенно меняет объем языкового материала, подлежащего усвоению, а также характер тренировочных упражнений, разработка которых является задачей будущего.



## Литература

1. Барышников Н.В. О некоторых психологических особенностях процесса чтения с использованием двуязычного словаря. — В кн. Обучение чтению в языковом педагогическом вузе. Л., 1981.
2. Wilkins D.A. Second-language learning and teaching. L., 1974.
3. Бухбиндер В.А. Формирование и развитие рецептивных лексических умений и навыков. — В кн.: Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. Киев, 1977.
4. Берман И.М. Актогенез речи и формирование методики как науки. В кн.: Иностранные языки в высшей школе. М., 1981, вып. 16.

О.В.ВОЛКОВА  
Куйбышевский авиационный  
институт

### УЧЕТ ПРИНЦИПОВ ПЕРСПЕКТИВНОСТИ И ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ОТБОРЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ АВИАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ

В техническом вузе овладение иностранным языком должно стать средством пополнения знаний студентов по их основной специальности. Выпускники неязыковых вузов должны уметь читать литературу по основной специальности и вести беседу в рамках определенного круга тем [1].

Эти программные требования определяют содержание обучения иностранному языку в техническом вузе для каждой конкретной специальности на всех уровнях языка и, в особенности, на лексическом. Опыт преподавания немецкого языка на самолетостроительном факультете Куйбышевского авиационного института, наблюдения за речью студентов на занятиях, экзаменах привели нас к выводу, что студенты не владеют в нужной степени лексикой для чтения текстов по специальности "авиастроение". В настоящее время не существует учебника немецкого языка, который подводил бы к чтению оригинальных текстов по этой специальности.